

FRAZELOGIE JAKO CESTA K MYŠLENÍ O JAZYCE: STUDENTSKÉ INTERPRETACE TRADIČNÍCH ČESKÝCH FRAZÉMŮ

Phraseology as a Path to Thinking about Language: Student Interpretations of Traditional Czech Idioms

Věra Vykoukalová

Abstrakt: Příspěvek představuje vybrané ukázky výsledků výzkumu zaměřeného na vnímání méně frekventovaných obrazných frazémů u studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň. Sleduje preference respondentů, jejich myšlenkové postupy a příčiny volených řešení, které jsou interpretovány v rámci kognitivní lingvistiky. Závěrem jsou naznačeny možnosti didaktického zprostředkování metaforických kontextů prostřednictvím kognitivně orientovaných přístupů.

Abstract: The paper presents selected examples of the results of research focused on the perception of less frequent figurative idioms by students of the field of Teacher Training for the 1st grade. It follows the preferences of the respondents, their thought processes and the reasons for the chosen solutions, which are interpreted within the framework of cognitive linguistics. In conclusion, the possibilities of didactic mediation of metaphorical contexts through cognitively oriented approaches are indicated.

Klíčová slova: frazeologie, frazém, kognitivní lingvistika, kulturní paměť, jazykové myšlení, didaktický potenciál, strategie porozumění, student učitelství (1. stupeň ZŠ).

Keywords: phraseology, idiom, cognitive linguistics, cultural memory, linguistic thinking, didactic potential, comprehension strategies, student teacher (primary education)

0 Úvod: Frazeologie jako zrcadlo minulosti i výzva pro současnost

Tradiční české frazémy představují výrazný prvek kulturní paměti. Jejich obraznost odkazuje k prostředí, v němž vznikaly – hospodářství, přírodě, řemeslům či společenským vztahům – a nesou v sobě zkušenost minulých generací. V současné češtině však mnohé z nich již z aktivního užívání vymizely. Pro dnešní mladé lidi proto představují výzvu: často působí archaicky, nejednoznačně, nebo dokonce tajemně. Pokusit se o jejich interpretaci znamená nejen „hádat význam“, ale především aktivovat vlastní jazykovou zkušenost, hledat asociace a konstruovat hypotézy. Právě v tom spočívá jejich didaktický potenciál – mohou vést k rozvoji myšlení o jazyce, a to i u studentů učitelství, kteří se připravují předávat podobné zkušenosti svým budoucím žákům. Cílem našeho výzkumu bylo sledovat, jak studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ přistupují k interpretaci tradičních frazémů, jaké strategie volí a jaké podněty z jejich práce mohou být inspirativní pro didaktickou praxi.

1 Východiska: Frazém z hlediska kognitivní lingvistiky

Frazémy představují oblast jazyka, v níž se výrazně odráží lidská zkušenost, způsob myšlení i hodnotový vztah ke světu. Už J. A. Komenský vnímal *příslloví neb přípo- vídku jako krátké a mrštné nějaké propovědění, v němž se jiné praví a jiné rozumí* a zdůrazňoval, že *pro dvě příčiny adagií se užívá: Jedno pro ozdobu řeči [...], druhé pro jadrnost rozumu, aby mysl i v pozornosti snáze zadržána býti i snázeji a mocněji chápati mohla.* (Komenský, 1954, s. 29–30). Vystihl tak podstatu frazeologických výrazů jako jazykových jednotek, které propojují konkrétní zkušenost s abstraktním významem a umožňují vyjádřit složitější poznání prostřednictvím obrazného sdělení. Rozpoznal v nich vysoký poznávací i výchovný potenciál. Nešlo mu o pouhou dokumentaci *moudrosti předků*, nýbrž o její aktivní využití *pro současný život, především pro cíle výchovné.* Příslloví podle něj měla sloužit nejen k uchování tradice, ale i k formování myšlení, jednání a morálky člověka. Komenský příslloví neshromažďoval mechanicky, ale s jasnou metodologickou koncepcí – pokusil se je roztřídit do tematických okruhů, které jsou předestřeny hned v úvodním výkladu: příslloví čerpaná z oblasti přírody, lidské práce, z událostí a příběhů, z bajek. Tím se snažil ukázat, že jazykové obrazy čerpají ze zkušenosti člověka s přírodou, prací i společenským děním. Příslloví jsou pro něj tedy nejen výrazem lidové moudrosti, ale i modelem myšlenkových struktur, v nichž se spojuje konkrétní zkušenost s abstraktním poznáním. Tím Komenský (1954) vlastně anticipuje moderní kognitivnělingvistické pojetí metafory, které zdůrazňuje schopnost (a potřebu) jazyka vyjadřovat abstraktní pojmy prostřednictvím konkrétní zkušenosti.

Z pohledu současné kognitivní lingvistiky jsou frazémy mimořádně cenným dokladem toho, jak jazyk zrcadlí principy lidského myšlení. Jazyková struktura – její gramatika, frazeologie, vnitřní významová provázanost atd. – vypovídá *něco velmi podstatného o principech našeho myšlení, o tom, jak jednotlivé věci a jevy chápeme, hodnotíme a jaký k nim máme vztah*. (Vaňková et al., 2005, s. 12). Frazémy proto nelze chápat pouze jako stylistické ozvláštnění, ale jako zhuštěné konceptuální modely, které odrážejí kulturní a kognitivní zkušenost společenství. Základním vyjadřovacím prostředkem frazémů jsou obrazná vyjádření, zejména metafor. A zde je třeba zdůraznit, že jedním ze základních poznatků kognitivní lingvistiky je pojmání metafor ne pouze jako záležitosti lingvistiky, nýbrž jako součást samotného myšlení – nejde tedy primárně o jev jazykový, ale mentální. Metaforický je totiž především náš konceptuální systém – způsob, jak si strukturujeme svět. *Konceptuální systém má v našem životě zásadní roli, právě na něm je založeno naše myšlení a jednání. Je-li systém pojmů, které užíváme, metaforický, pak jazyková metafora je na jedné straně prostředkem, jak naše myšlení a vidění světa vyjádřit, na straně druhé je i důležitým zdrojem evidencí o tom, jaký náš konceptuální systém vlastně je, jak se strukturuje*. (Vaňková et al., 2005, s. 97). Frazémy jsou přirozeným projevem této mentální obraznosti, neboť ztělesňují způsob, jakým člověk poznává a nahlíží na realitu prostřednictvím zkušenostních obrazů.

Kognitivní věda přenesla zájem od metafor uměleckých k metaforám konvenčním, užívaným v běžné komunikaci, a začala zkoumat jejich původ, motivaci a funkci v jazykovém systému (Vaňková et al., 2005, s. 96). Právě tyto každodenní, hluboce zakořeněné metafora tvoří základ frazeologických jednotek, jejichž význam je výsledkem kulturní paměti i kolektivní zkušenosti. Porozumět jim znamená aktivovat různé roviny myšlení – od konkrétní představivosti až po abstraktní kategorizaci. Význam frazému proto nelze vyčerpávajícím způsobem vysvětlit izolovaně – je nutné jej chápat v souvislosti s kognitivními a kulturními strukturami, které mu dávají smysl. A právě zkoumání toho, jaké struktury mohou být přítomné u studentů při interpretaci frazémů – tedy jaké mentální modely aktivují, jaké kulturní zkušenosti a jazykové obrazy přitom využívají a jakými kognitivními cestami k významu dospívají – se stalo východiskem našeho výzkumu zaměřeného na proces porozumění dnes již téměř neužívaným českým frazémům.

Je třeba říci, že frazeologie představuje oblast, které se dlouhodobě věnuje řada českých lingvistů i lexikografů. Po již zmíněné Komenského publikaci u nás vydané 1954 k zájmu veřejnosti o frazeologismy výrazně přispěly také publikace F. L. Čelakovského (1852, reed. 1949) a Václava Flajšhanse (1913), jejichž sebraná přísloví se stala významnými zdroji pro další zkoumání. Na tyto práce navázal např. J. Zaorálek (1947) a poté zejména F. Čermák a jeho autorský kolektiv (2007, 2009), kteří od roku 1983 systematicky vydávali Slovníky české frazeologie a idiomatické

ky – monumentální pětisvazkové dílo završené v roce 2016. Tematikou frazeologie se u nás dlouhodobě zabývají např. také M. Čechová (1985, 1986, 2012, 2013, 2016); R. Brabcová (1994). Všechny tyto (a další) publikace představují základní pilíř moderní české frazeologie a dodnes slouží jako hlavní referenční zdroj pro teoretická i aplikovaná studia.

V současné době je u nás tato oblast bádání velmi dobře zastoupena, zmíníme zde tedy alespoň některé autory a ilustrativně pouze některá jejich díla¹, např. L. Stěpanovou (2007); V. Mokienka (2008); G. Altmanna (2005); I. Vaňkovou (2005, 2021); I. Nebeskou (2005, 2021); J. Pacovskou (2015, 2021); L. Janovce (2005, 2017–2024); J. Šindelářovou (2020) či tematicky orientované slovníky E. Mrhačové (2020), kteří svými výzkumy a lexikografickými pracemi ukazují, že frazeologický fond češtiny zůstává živým systémem, který odráží kulturní zkušenost i proměnu myšlení jeho uživatelů. Na základě jejich a dalších studií lze sledovat nejen přirozený vývoj a obohacování frazeologické zásoby, ale také zvyšující se zájem o poznávání, porozumění a didaktické uchopení frazémů, nově zejména na platformě kognitivní lingvistiky. Tento přístup je výrazně zřetelný např. v publikaci *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce* autorské čtveřice Pacovská, Nebeská, Rörich a Vaňková, jež se stala základní inspirací tohoto příspěvku a jejíž přístup *kognitivně rovná se smysluplně, zábavně a inspirativně* mě velmi oslovil (Pacovská a kol., 2021).

Také tři svazky sborníků Svět v obrazech a ve frazeologii (Janovec (ed), 2017–2024), potvrzuje dlouhodobý odborný zájem lingvistů o problematiku frazeologie, a to nejen z hlediska jejího jazykového a sémantického rozměru, ale také v kontextu didaktických, psycholingvistických a sociokulturních souvislostí. Stejnomená konference inspirující vydání 1. svazku poskytla prostor pro setkání badatelů z různých univerzitních prostředí, ukázala tematickou i metodologickou rozmanitost frazeologických výzkumů a potvrdila, že oblast frazeologie má i nadále značný potenciál pro mezioborový výzkum i pedagogickou praxi².

2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k ambicím zaměřit tento příspěvek na studenty učitelských oborů, praktikující učitele i odbornou veřejnost v oblasti nejen lingvistických, ale i pedagogických a didaktických disciplín, přiblížíme nejprve metodické postupy našeho výzkumu. Současné chceme naznačit, jak konkrétně lze s tradičními lidovými frazé-

¹ Jsme si vědomi neúplnosti výčtu autorů i publikací, jejich kompletní seznam však není záměrem tohoto příspěvku.

² Zde viz např. příspěvky Liptákové, Kováčové, Šindelářové, Vítové, Kopřivové, Richterové, Janovce, Šmejkalové aj. (Janovec (ed.), 2017).

my pracovat – nejen v jazykově zaměřených aktivitách, ale i v širším vzdělávacím kontextu. Naším cílem není vědecký výstup, ale zejména inspirace k vlastnímu promýšlení a tvořivému využívání frazémů v pedagogické praxi. Z tohoto důvodu popíšeme jednotlivé etapy výzkumu, v jejichž rámci jsme sledovali, jak studenti učitelství reagují na tradiční české frazémy a jakým způsobem se je snaží vykládat, poměrně stručně. Výzkum probíhal ve dvou fázích, z nichž budeme prezentovat zejména způsob zkoumání a vybraná zjištění, vycházející primárně z první fáze.

První fáze výzkumu byla zaměřena na sledování myšlenkových postupů studentů učitelství 1. stupně ZŠ při práci s vybranými frazémy. Každý respondent obdržel dva soubory kartiček, dohromady 42 lístků. První soubor tvořilo 21 frazémů užívaných ve starší češtině, označených F1–F21.

Tabulka 1: Seznam frází F1–F20 (Zaorálek, 1947)

č.F	znění fráze	č.F	znění fráze	č.F	znění fráze
F1	krmí žaludskou bábu	F8	krájí z vlastního bochníku	F15	šije velkou botu na malou nožičku
F2	nezná cihlové barvy	F9	nechává si to na bolavou	F16	nažene ho v papučích do bláta
F3	vynáší basu	F10	dejchne na brejle	F17	chodí doma v mužových botách
F4	drží s ním basu	F11	hrabe se v papučích na bál	F18	ještě mu teče mléko po bradě
F5	má to z cizí beranice	F12	ještě neoschla branka, kterou oscál a už je doma	F19	ten zaplatí až u nebeské brány
F6	jednou hladí, druhou bije	F13	už je na břehu	F20	může si zařídit biliár
F7	je v Blaníku	F14	nestojí za kozí bobek	F21	otvírá bezruký

Jako základní pramen posloužila publikace Jaroslava Zaorálka *Lidová rčení* z roku 1947, vydaná před více než třemi čtvrtinami století. Její výběr byl motivován jednak autenticitou a šíří zachyceného frazeologického materiálu, jednak skutečností, že řada z těchto výrazů se v dnešní češtině již běžně neužívá, a proto poskytuje podnětný prostor pro didaktické zkoumání u dnešní mladé generace. Druhý soubor obsahoval 21 stručně formulovaných významů těchto frazémů v současném jazyce, pro účely výzkumu jsme je označili V1–V21. Respondenti samozřejmě kódy F1–F21 a V1–V21 k dispozici neměli, párovali pouze textová znění frazému a významu.

Tabulka 2: Seznam významů V1–V20 (Zaorálek, 1947)

č.V	formulace významu	č.V	formulace významu	č.V	formulace významu
V1	hraje karty	V8	je nezávislý	V15	přehání
V2	není stydlivý	V9	dělá si rezervy pro případ nouze	V16	napálí ho
V3	odchází poslední	V10	uteče	V17	je panovačná
V4	je solidární	V11	chlubí se	V18	je mladý, nezkušený
V5	říká cizí názory	V12	vrátil se brzy	V19	nikdy to z něj nikdo nedostane
V6	je to pokrytec	V13	pochopil to	V20	má ve škole hodně pětetek
V7	spí	V14	za nic	V21	říká se, když průvan otevře dveře

Úkolem respondentů, jimiž byli studenti oboru učitelství pro 1. stupeň³, bylo přiřazovat frazémy k významům postupně v kolech po pěti dvojicích F a V. Studenti si sami volili složení pětičky, přičemž měli upřednostnit frazémy, u nichž pociťovali nejvyšší míru jistoty správného spárování s významem. Klíčovým prvkem úkolu však nebylo samotné přiřazení frazému a správného významu, ale především písemné vysvětlení, jak daný respondent chápe vzájemnou souvislost vybraného frazému a významu k němu přiřazenému. Právě tato část zadání umožnila nahlédnout do způsobů uvažování, které by při pouhém správném, či chybném spárování zůstaly skryté. Cílem tedy nebyla rychlost či „správnost“⁴ řešení, ale možnost sledovat logiku, asociace a strategie, které studenti při práci s neznámým frazeologickým materiálem uplatňovali a na které jsme se v našem výzkumu primárně zaměřovali.

Uzavřením každého kola (tj. pět frazémů s pěti významy a příslušnými vysvětleními) bylo dostavení se respondenta ke kontrolnímu stolku, kde byla jeho práce zaznamenána a kde byly správné slovníkově spárované dvojice vyraženy. Kartičky „nesprávně“ spárovaných dvojic se vracely studentovi, který měl poté pokračovat v dalším kole a využít vrácené lístečky v nově spárované pětičce. Každé kolo tak tvořilo samostatný celek. Proces probíhal do té doby, než se respondentovi podařilo přiřadit správný význam ke všem 21 frazémům. Studenti pracovali individuálně

³ Předmět Český jazyk a literatura 1 (ZCJ1), v jehož rámci byl výzkum realizován, probíhal v letním semestru akademického roku 2024/2025.

⁴ Za správné řešení byl považován význam uvedený v Zaorálkově publikaci (1947) – viz. tab.2.

a měli se soustředit na hledání možných souvislostí mezi frazémem a významem a doložit je zápisem.

Je třeba upozornit, že s rostoucím počtem kol se podmínky pro respondenty měnily. Na jedné straně ubývalo kartiček, a tedy se zvyšovala šance na správné spárování, současně však docházelo k tomu, že snazší frazémy byly již vyčerpány a zbývaly složitější, jež studenti samozřejmě vybírali až později, protože subjektivní jistota správného spárování F–V byla nižší. Respondenti tak byli nuceni opakovaně hlouběji promýšlet jazykové i významové vazby a revidovat své původní úsudky. Často se stávalo, že cesta ke správné dvojici F–V vedla přes několik významů přiřazených „nesprávně“. Je však třeba si uvědomit, že spojení „správné řešení“ a „nesprávné řešení“ zde nemusí zcela vhodně postihovat výsledky práce respondentů, protože i volby „nesprávných“ významů k daným frazémům často vycházely z logických úvah a nabízely smysluplné interpretační cesty. Tato skutečnost byla pro výzkum podstatná, neboť umožnila nahlédnout do uvažování studentů a „nesprávně“ přiřazené významy nebyly pouhými chybami, ale svědčily o tvořivém hledání souvislostí a o schopnosti interpretovat jazyk na základě vlastních zkušeností respondenta

Po dokončení všech kol, tedy po přiřazení slovníkového významu ke všem frazémům a zapsání zdůvodnění, obdrželi respondenti všech 42 kartiček zpátky a nyní bylo jejich úkolem přiřadit najednou všechny frazémy k významům, které byly v jednotlivých kolech označeny jako správné, a tudíž z okruhu respondentových kartiček postupně vyřazovány. Tato část proběhla tentokrát již bez zdůvodňování volby spárování. Cílem tohoto závěrečného kroku bylo sledování, do jaké míry se opakovaná předchozí konfrontace se správnými i chybnými přiřazeními promítla do internalizace významů. Předeseíláme, že správné finální spárování všech kartiček mohlo naznačovat, že v případě respondenta nejde pouze o mechanické zapamatování (vzhledem k počtu 42 karet), ale o oporu v logickém uvažování nad vztahy mezi frazémy a jejich významy.

Jsme si vědomi, že určitým výzkumným limitem tohoto kroku mohla být skutečnost, že studenti již nebyli vyzváni k odůvodnění voleb, takže závěrečné postupy nebylo možné detailně rekonstruovat. Na druhou stranu absence vysvětlování snižovala zátěž úkolu a dovolovala zachytit čistý výsledek, jenž lze chápat jako přehledný ukazatel dosažené míry osvojení spojení frazém – správný význam po ukončení celé aktivity.

Dále si na příkladech dvou kvalitativně zhodnocených frazémů ukážeme, jaké byly asociativně-kognitivní strategie respondentů.

3 Příklad interpretace frazému *Je v Blaníku*

U frazému *Být v Blaníku* jsou v Zaorálkově slovníku Lidová rčení (1947, s. 13) pro vysvětlení významu uvedena slova *dřímat*, *spát*. Sémantický význam frazému vychází z pověsti Blaničtí rytíři, o legendárním vojsku vedeném sv. Václavem, které spí v hoře Blaník (k. ú. Louňovice pod Blaníkem, okres Benešov) a vstane až *ve chvíli největšího nebezpečství, až se na naši vlast sesype tolik nepřátel, že by celé království roznese na kopytech svých koní. [...] V rozhodnou chvíli se Blaník otevře, rytíři v plné zbroji vyhrnou se z hory a svatý Václav jedá na bílém koni je povede na pomoc Čechům* (Jirásek, 1981, s. 331–337).

Jde o typický příklad frazému, jehož správné porozumění vyžaduje kulturní, historickou a kontextovou znalost, nikoli pouze jazykovou intuici. K rozklíčování správného významu frazému tedy bylo třeba, aby student:

- a) znal pověst o blanických rytířích, tedy minimálně tu část, ve které se tvrdí, že svatováclavské vojsko dlouhodobě spí v hoře *Blaník*;
- b) uvědomil si spojitost mezi explicitně uvedeným místem *Blaník* a klíčovým prvkem pověsti, že vojsko *spí*.

Vyjádření respondentů k volbě významu lze rozdělit do několika definovatelných skupin:

1. Řada studentů interpretovala správný význam frazému (V7), protože prokazatelně znali (nebo alespoň částečně či rámcově znali) výše zmíněnou pověst a vyjádřili ji slovy např. *Blaničtí rytíři čekali a spali, dokud Čechy nebudou potřebovat pomoc*. (RM); *Blaničtí rytíři spí, dokud je něco neprobudí (nespravedlnost nebo jak to bylo, prostě spí)* (RB); *Rytíři spí v Blaníku*. (RP) atd.
2. Správně přiřadila význam V7 také celá řada respondentů, kteří však spojili význam *spí* s obrazem snění. Uvědomíme-li si, že šlo o asociaci *spát* → *sen*, studenti vlastně asociovali a dále rozváděli spíše význam V7 než frazém samotný, a to slovy např. *Je to sen*. (RK); *Je někde jinde – ve snech*. (RO); *Sní o něčem ve spaní, i když tam reálně není*. (RF); *Má sny*. (RC).
3. Ve skupině intuitivně správně přiřazeného významu *spí*, avšak bez spojení s přesnější znalostí obsahu pověsti se pohybovala celá řada respondentů, kterým se frazém *Je v Blaníku* spojil s představou nebe, oblaků či kladného pocitu: *Zní to jako něco s nebem*. (RE); *Jako obláček (asi)* (RJ); *Prostě mi to sedí, nevím proč. Někde, kde mu je dobře*. (RA); popř. byl asociován s významem V7 a rozveden jeho důsledek: *Nevnímá, prostě spí*. (RD).
4. U další skupiny respondentů bylo zcela patrné, že sice vnímají slovo *Blaník* jako klíčové a při neznalosti spojení *Blaník*–*spánek* (rytířů) se snaží nalézt souvislosti s různými nabídnutými významy a explicitně vyjadřují nejistotu, např. *Blaník*

má souvislost se sny? (RI); *Nemám tušení. Nějaké nepříjemné místo?* (RG); *Blaník možná byla hospoda.* (RH) – spojeno s významem V1 (hraje karty); *Je daleko.* (RO) – spojeno s významem V10 (uteče).

5. Nesprávná, ale logická řešení se opírala zejména o význam V10 (uteče) nebo V8 (je nezávislý): *Nevím, ale je to jediný zeměpisně smysluplný místo, kam se dá utéct, a navíc je tam a ne tady, takže utekl.* (RB); *Nepotřebuje pomoc* (RK).
6. U vyjádření souvislosti významu k odpovědím *Je bohatá* (RC) / *Je bohatý.* (RC) by se mohlo nabízet – vzhledem k formě frazému (verbum být + prepozice v) i možné vysvětlení asociace na v současnosti běžně využívaný frazém *Je v balíku.*
7. Jak pestrá jsou uvažování studentů ukazuje např. i zdůvodnění spojení frazému *Je v Blaníku* s V2 (odchází poslední): *Odchází poslední – rytíř musel hlídat.* (RK). Zde je patrné volné domýšlení, avšak s vazbou na pověst, jejíž obsah si již respondent nevybavuje.

Lze tedy shrnout, že pro správné řešení bylo klíčové vybavit si pověst o Blanických rytířích, ale nejen to. Studenti, kteří pověst znali, ji museli být schopni metaforicky propojit s významem spánku. Pak teprve mohli dospět ke správnému významu a správně jej odůvodnit. Zdůvodnění, která různým způsobem asociovala spíše přiřazený význam *spí*, byla odtržená od mytologického rámce Blanických rytířů a pojila se s významy snu, vzdálenosti, izolovanosti či úniku, což jsou pojmová pole určitým způsobem propojená s významem *spát* či *nebýt přítomen*. Celkově tedy lze říci, že frazém *Je v Blaníku* aktivoval u studentů široké spektrum asociací – od znalostně podloženého významu vycházejícího z pověsti až po metaforické či volně domýšlené interpretace.

4 Příklad interpretace frazému *Krájí z vlastního bochníku*

Kontext frazému *Krájí z vlastního bochníku* (F8) je spojen s chlebem, který je považován za jednu ze základních potravin. Chléb má v české frazeologii mimořádně silné symbolické postavení. Představuje symbol obživy, tedy základní životní hodnotu, a také je symbolem sdílení a mezilidské sounáležitosti⁵. Proto se objevuje v četných ustálených spojeních. Např. již Komenský ve svém díle Moudrost

⁵ Světový den chleba (World Bread Day) je stanoven každoročně na 16. říjen a je vyhlašován Mezinárodní unií pekařů a cukrářů (UIB – International Union of Bakers and Confectioners), jehož součástí je i Svaz pekařů a cukrářů v ČR. Je navázán na Světový den výživy (FAO / OSN) a jeho cílem je upozornit na význam chleba jako základní potraviny, symbolu obživy a sdílení, na důležitost pekařského řemesla a na skutečnost, že ne všichni mají přístup k základním potravinám.

starých Čechů⁶ (1954) uvádí ve spojení s chlebem adagia (příslloví) např.: *Chléb s solí, s dobrou volí. I jinde chléb jedí o dvou kůrkách. Všudytě chléb jísti. Cizí chléb vždycky sladší. Škoda psu bílého chleba. Jednou rukou chléb podává, v druhé leží kámen. Cizí chléb mívá rohy. Lépe za svým krajícem než cizím pecnem. Mnoho na psa bílý pecen. Za zubů tě se chleba najísti. Kdo dal zuby, dá i chléb. Snědený chléb peče. Lepší kus suchého chleba s pokojem. aj.*

Námi zadaný frazém *Krájí z vlastního bochníku* spojuje Zaorálek (1947) s významem *je nezávislý*, tedy vyjádřením soběstačnosti, nezávislosti, schopnosti postarat se o vlastní život bez opory u druhých, správný význam *je nezávislý* byl námi kódovaný jako V8⁷.

Správná volba významu V8 a přiřazená studentská zdůvodnění volby párování (F8–V8) vyjadřovala více směrů:

1. Nezávislost a samostatnost vyjádřeními opřenými přímo o chléb (popř. jídlo), zmíněný ve frazému, a spojenými s odůvodněním spojitosti s konáním: např. *Nepotřebuje nic od druhých, proto krájí z vlastního bochníku, a ne od druhých.* (RL); *Uživí se sám, nepotřebuje k tomu chleba ostatních.* (RM); *Nemusí spoléhat na to, že mu někdo dá najíst, ale zařídí se sám, obstará se sám.* (RB) atd.
2. Další skupina studentských odpovědí se sice obsahově přiblížila správnému významu frazému, avšak jejich zdůvodnění již nenavazovala přímo na obrazné vyjádření spojené s *krájením z vlastního bochníku*. Respondenti (např. RK, RH, RD, RO) vyjadřovali myšlenku nezávislosti a soběstačnosti, avšak jejich formulace se opíraly spíše o abstraktní rovinu významu než o konkrétní frazeologický obraz. Výpovědi typu *Nepotřebuje ostatní.* (RK); *Má vlastní finance a umí se o sebe postarat.* (RH); *Všechno již umí, všechno zvládne sám.* (RD) či *Je nezávislý, bere si jen od sebe.* (RJ) aj. reflektují význam být nezávislý, avšak nevztahují se k motivu chleba ani k představě vlastního bochníku jako zdroje obživy. Tyto interpretace tedy odpovídají významu V8 (je nezávislý), nikoli však frazému F8 – chybí v nich metaforické zakotvení, které by vycházelo z konkrétní situace *krájení z vlastního*. Lze tedy říci, že respondenti v těchto případech pochopili sémantické jádro výrazu, ale ztratili vazbu s metaforicky přeneseným významem⁸.

⁶ Komenský ji sestavil v první polovině 17. století, patrně na počátku 20. let (cca 1620–1623). První tištěné vydání ale vyšlo až 1849 (ed. V. V. Tomek), další významná vydání 1901/1910 (kritické edice), 1921 (J. Otto) a 1954 (SNKLHU).

⁷ Jak bylo již zmíněno výše, respondenti samozřejmě kódy F1–F21 a V1–V21 neměli k dispozici, párovali pouze textová znění frazému a významu.

⁸ Toto koresponduje se zjištěním Šindelářové, že adekvátní úroveň frazeologického (specifického jazykového) vědomí předpokládající přesnou a správnou znalost významu konkrétní frazeologické jednotky (F1) nemusí být nutnou podmínkou úspěšné komunikace, neboť rodilý mluvčí dokáže

3. Část respondentů přiřadila k frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* význam V4 (je solidární), přičemž jejich vysvětlení se soustředila na motiv sdílení chleba s ostatními, např.: *Pomáhá lidem ze svého chleba.* (RA); *Ubírá si vlastního chleba pro jiné.* (RM) či, jak uvádí nejvíce obrazně rozvinutá odpověď, *Podělit se o bochník chleba, který si dříve lidé pekli většinou sami, bylo velkým projevem štědrosti.* (RI). Tyto interpretace tedy ukazují významový posun od individuální nezávislosti k sociální solidaritě – frazeologický obraz chleba zůstal zachován, avšak jeho sémantické jádro se přesunulo z roviny soběstačnosti na rovinu mezilidské pomoci a soudržnosti.
4. Mnoho respondentů ve svých výpovědích chápalo slovo *bochník* užitě ve frazému jako symbol vlastního majetku či zdrojů, které byly nabídnuty druhým lidem, např. *Dělí se o to, co sám má, s dalšími.* (RB); *Umí se rozdělit o to, co je jeho.* (RP); *Rozdává se pro druhé.* (RO); *Dává ze svého.* (RC) aj. Tento typ výpovědí vyjadřuje společensky ceněnou hodnotu solidarity a štědrosti, ovšem nikoli význam soběstačnosti, který je pro frazém F8 určující. Obraz *vlastního bochníku* zde nebyl studenty interpretován jako symbol nezávislosti, ale jako metafora sdílení a altruismu. Tyto interpretace studentů ukazují na metaforicky přenesené vnímání slova *chléb* jako symbolu v kulturně-sociálním kontextu⁹. Vysvětlení ukazují, že původní akcent frazému na vlastní zdroj obživy byl chápán jako morální akt pomoci druhým.
5. Další skupina studentů přiřadila frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* význam V11 (chlubí se). Výpovědi odhalují posun od původní roviny soběstačnosti a nezávislosti k významu sebestřednosti a prezentace vlastních úspěchů: *Říká své věci, co se mu povedlo, pyšně.* (RJ); *Nepotřebuje cizí chleba.* (RI); *Všem ukazuje to svoje.* (RE); *Ulamuje to nejlepší.* (RC); *Mluví o sobě, svém bochníku = je sebestředný, chlubí se.* (RB); *Jede si to svoje.* (RK); *Chlubí se svými věcmi a dovednostmi.* (RH). V těchto interpretacích respondenti pochopili lexikální komponent *vlastní* spíše ve smyslu *moje, tj. co mám* a na základě této asociace přenesli význam do roviny sebezprezentace. Frazém byl tedy v jejich pojetí chápán jako metafora ukazování či nabízení *vlastního bohatství* – tedy toho, čím se jedinec může pochlubit. Z hlediska porozumění frazeologickému obrazu jde o posun od existenciálního rámce (obživa, nezávislost) k psychologickému rámci (ego, pocit vlastní dostatečnosti). Respondenti v těchto případech zachytili motiv *vlastního*

na základě svého jazykového (a v jeho rámci i frazeologického) povědomí použít FJ vhodným a přijatelným způsobem a k tomu mu postačí velmi často jen povrchová sémantická znalost (Šindelářová In Janovec ed., 2021, s. 203).

⁹ Podávání chleba se solí je dávný slovanský obyčej s kořeny sahajícími až do předkřesťanského období. Vyjadřuje vstřícnost, pohostinnost a přání hojnosti – tedy ujištění, že host či příchozí nebude trpět nedostatkem ani hladem (Langhammerová, 2004).

bochníku jako symbol vlastnictví a úspěchu, který je možné prezentovat okolí. Tím došlo k významové substituci – původní akcent na nezávislost byl nahrazen motivem sebezdůraznění a chlubitosti. Z didaktického pohledu je tento typ interpretací zajímavý, protože naznačuje tendenci studentů racionalizovat starší frazém pomocí současných asociací a běžně užívaných významů slov. Lexikální dominantu *vlastní* aktivovala v jejich mysli významové pole spojené s vlastnictvím a individuálním úspěchem, zatímco kulturně zakořeněný obraz chleba jako základu obživy ustoupil do pozadí.

6. Část respondentů přiřadila k frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* jiné, zcela odlišné významy, čímž vznikla pestrá škála individuálních interpretací, v nichž se původní metaforický obraz chleba dále rozvolnil. Mezi těmito volbami se objevily významy V6 (je to pokrytec), V7 (spí), V9 (dělá si rezervy pro případ nouze), V19 (nikdy to z něj nikdo nedostane) a V20 (má ve škole hodně pětetek).

Tento soubor odpovědí vykazuje značnou interpretační rozptýlenost a svědčí o tom, že někteří studenti se při dešifrování frazému opírali spíše o slovní asociace než o metaforický celek. Například výpovědi spojené s významem V9 reflektují pragmatické chápání frazému jako šetření či ukládání *ze svého*, tedy zachovávají určitou vazbu k motivům vlastnictví a obživy, např. *Dělá si rezervy, šetří si z vlastních peněz.* (RO); *Ukrajuje si jako vlastní věci, ubývá mu od sebe.* (RA) aj.

Naopak interpretace odpovídající významům V6, V7 a V20 vykazují výrazný odklon od původního smyslu a jsou spíše výsledkem volného asociačního propojení jednotlivých lexikálních s obecně známými konotacemi: *Pokrytec bere něco na sebe a ze svého.* (RJ); *Ukrajuje z vlastního.* (RG); *Má vlastní svět.* (RK); *Ubírá si znalosti.* (RP). Zvláště u dvou posledních výpovědí lze sledovat snahu porozumět frazému pomocí symbolických paralel či přenesení významu do oblasti introspektivní a abstraktní. Nicméně lze říci, že všechny „nesprávné“ odpovědi ukazují na kreativní práci s jazykovým materiálem a zároveň potvrzují, že sice dochází k rozpadu původního frazeologického obrazu, ale objevuje se snaha o hledání jiných logických vazeb.

Analýza studentských interpretací frazému F8 *Krájí z vlastního bochníku* ukázala široké spektrum sémantických posunů – od výkladů blízkých původnímu významu nezávislosti, přes morálně a sociálně motivované interpretace zdůrazňující solidaritu a sdílení, až po výklady orientované na sebestřednost, sebezdůraznění či čisté asociační přenesení významu. V mnoha odpovědích se tak odráží proces, v němž studenti sice intuitivně zachycují určité významové jádro (motiv vlastního jako *mít své, čerpat ze sebe*), ale ztrácejí kontakt s původním frazeologickým obrazem a kulturní symbolikou chleba jako zdroje obživy.

5 Kognitivnělingvistické aspekty interpretace frazémů

Příklady ukazují, jak bohaté může být pole asociací a jak studenti kombinují logikou úvahu se subjektivními konotacemi. Z našich poznatků vyplývá, že porozumění tradičním frazémům u studentů často probíhá prostřednictvím analyticko-racionalizačních strategií – tedy vyvozováním významu z izolovaných slov a jejich současného lexikálního pole – spíše než skrze aktivní práci s metaforou a kulturní zkušeností, která je do frazému zakódována. Zároveň je však patrná upřímná snaha studentů hledat souvislosti, přemýšlet o vztahu mezi jazykovým obrazem a možnými významovými interpretacemi a tímto způsobem rekonstruovat smysl výrazu vlastními kognitivními prostředky. Jak upozorňuje Vaňková et al. (2005, s. 28), *významy se utvářejí a proměňují v určitém kulturním prostředí a jsou součástí kognitivních i prožitkových struktur člověka*. Je proto tedy třeba vnímat, že každá jednotlivá interpretace významů frazémů popsaných výše odrážela nejen jazykové a kulturní, ale i prožitkové a emoční zkušenosti.

Z didaktického hlediska je tento proces mimořádně cenný: studenti zde nevystupují jako pasivní příjematelé hotových významů, ale jako aktivní interpreti, kteří se učí chápat jazyk jako systém obrazných a kulturně podmíněných struktur.

Aktivita splnila svůj cíl – nešlo pouze o „správné“ přiřazení významu, ale především o cestu hledání, porovnávání a formulování vlastních hypotéz. V tomto smyslu lze považovat rozmanitost odpovědí za potvrzení rozvoje kognitivnělingvistických dovedností studentů a za doklad jejich zaujetí pro jazykové jevy, které pro ně představují výzvu, ale současně i zdroj intelektuálního potěšení.

Reflexe studentů po skončení aktivity ukazují, že práce s frazémy byla vnímána jako přínosná, podnětná a zároveň náročná. Řada respondentů zdůraznila, že museli *dost zapřemýšlet* (RA) a že úkol nebyl jednoduchý, protože *některé frazémy bylo obtížné přiřadit* (RB, RK). Současně však studenti oceňovali, že se díky úkolu dozvěděli něco nového, objevili neznámé nebo zapomenuté výrazy a uvědomili si jejich významový a kulturní kontext: *Takhle jsem se dozvěděla něco nového*. (RG); *Rozšířila jsem si slovní zásobu*. (RJ); *Aktivita mě bavila, řekla bych, že dost jsem znala nebo minimálně už slyšela z dřívějšíka a ty další jsem se naučila teď*. (RB).

Výpovědi potvrzují, že studenti považovali proces hledání správných významů za intelektuálně stimulující. I ti, kteří na počátku nerozuměli, popisovali momenty „prozření“ – kdy po několika pokusech význam pochopili: *Spouště frazémů jsem původně nerozuměla, i když mi to pak po nějakém čase došlo*. (RK); *Souvislost mi došla až na několikátý pokus*. (RM) aj. Tento proces objevování, zkoušení hypotéz a jejich následného potvrzení či vyvrácení je z kognitivně-didaktického hlediska mimořádně cenný, protože ukazuje, že porozumění nevzniká okamžitě, ale prostřednictvím aktivního hledání.

Z reakcí studentů je patrné, že aktivita v nich probudila zájem o frazeologii jako živou součást jazyka i kultury. Mnozí vyzdvihovali překvapivé momenty: *Nejvíce mě překvapil frazém...* RF, RJ aj., a vyjadřovali potěšení z objevování nových významů či logických souvislostí mezi výrazy, např. *Kolik souvislostí jsem našla i u věcí, které spolu nesouvisely!* (RM). Celkově lze shrnout, že studenti vnímali aktivitu nejen jako jazykové cvičení, ale jako intelektuální hru, která rozvíjí schopnost přemýšlet o významu, pracovat s metaforou a hledat kulturní i jazykové souvislosti.

6 Didaktický potenciál frazémů a jejich uchopení ve výuce

Na základě výše popsaných výzkumných aktivit byly se studenty testovány i další možnosti didaktického využití frazémů. Cílem nebylo pouze porozumět jednotlivým výrazům, ale především nahlédnout do jejich vnitřní struktury, kulturní motivace a způsobu, jakým jazyk zrcadlí lidské poznávání světa. Tento přístup odpovídá principům kognitivní lingvistiky, podle nichž je jazyk nejen systémem znaků, ale především prostředkem konceptualizace zkušenosti.

Testované postupy byly koncipovány v několika krocích, které lze chápat jako metodickou posloupnost od intuitivního poznávání k reflexivnímu a tvořivému uchopení jazyka:

1. Individuální interpretace. Každý student si vylosoval frazém a pokusil se formulovat vlastní hypotézy o jeho významu. Cílem bylo aktivovat spontánní procesy inference vycházející z osobní zkušenosti, lexikálních asociací a znalosti kontextu. Tento krok odpovídá tzv. konceptuálnímu modelování v kognitivní lingvistice – tedy vytváření mentálních obrazů, které propojují jazykový výraz se zkušenostním rámcem mluvčího. Výběr frazémů byl inspirován publikací Suché (2014, s. 40).
2. Sociální konfrontace. Následně se studenti individuálně dotazovali na interpretace významu svého frazému vybraných spolužáků, jejichž výklady porovnávali s vlastní interpretací. Tím se aktivovala metakognitivní složka myšlení, protože studenti museli nejen přiblížit důvody svých řešení, ale také reflektovat odlišné pohledy. Následná diskuse často vedla k opravám nebo rozšířením hypotéz, čímž se rozvíjela schopnost argumentace, tolerance k víceznačnosti a cit pro významové nuance jazyka.
3. Konfrontace interpretací významu frazému dle slovníku. Po konfrontaci úhlu pohledů obdrželi studenti kodifikovaný význam frazému. Tento moment měl zásadní didaktický efekt: umožnil vědomě porovnat intuitivní výklady s normativní interpretací a uvědomit si mechanismus frazeologické motivace. Z pohledu kognitivní lingvistiky se zde rozvíjí schopnost metaforické projekce – tedy

porozumění tomu, jak se konkrétní zkušenost (např. sníst hodně kapusty¹⁰, pád pavlače¹¹) přenáší do abstraktního významu.

4. Didaktická transformace. V závěrečném kroku studenti převedli získané poznatky do podoby pedagogického úkolu. Každý připravil vlastní testovou nebo herní aktivitu na vylosovaný frazém, která měla jiným studentům zprostředkovat význam daného frazému. Tím si studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ prakticky vyzkoušeli, jak lze jazykové jevy didakticky uchopit, jak motivovat žáky k objevování významů a jak podporovat vnímání jazyka jako živého systému obrazů a zkušeností.

Z didaktického hlediska lze potenciál frazémů rozšiřovat i o další formy práce, například:

5. Třídění frazémů podle motivu (např. jídlo, tělo, příroda, společenské vztahy), které vede k uvědomění si tematických a kulturních vzorců v jazyce (např. Vaňková et al., 2005).
6. Porovnávání významu frazému s vyjádřeními téhož či podobného významu v jiných jazycích (západo)slovanských; výborné je srovnávání frazémů v polštině, slovenštině aj., v jazycích germánských či románských (např. ve španělštině, francouzštině, angličtině, němčině aj.). Tyto úkoly rozvíjí mezijazykové myšlení a interkulturní kompetenci.
7. Vizualizace – studenti zobrazují frazém doslovně a porovnávají jej s jeho původním metaforicky ztvárněným významem.
8. Doplnění kontextů, vlastních zkušeností, krátkých příběhů atd., v nichž frazém přirozeně zazní, což podporuje jeho zapamatování a pochopení pragmatické funkce.
9. Hledání synonym a opozitních protějšků významů frazémů, které prohlubuje cit pro sémantickou strukturu jazyka.

7 Závěr

V procesu interpretace studenti spontánně vytvářeli mentální modely a testovali jejich platnost. Přemýšleli o motivech a o tom, jak jazyk zobrazuje zkušenost pomocí

¹⁰ Jako možná vysvětlení frazému *Ten už mnoho kapusty snědl* ve významu být starý (Suchá, 2014, s.40) uváděli studenti interpretace například: je mu špatně od žaludku (kapusta nadýmá); je sytý a dobře najedený (snědl *hodně*); označení pro staršího moudrého člověka (kapusta po rozříznutí trochu připomíná mozek); stárí, tj. vysoký věk daného člověka (*už hodně snědl*) aj.

¹¹ Jako možná vysvětlení frazému *Spadla na něho pavlač* ve významu být potrhlý (Suchá, 2014, s.40) uváděli student například: je v pasti, podobně jako u rčení *spadla klec*; je zmatený, říká nesmysly, jako by mu něco spadlo na hlavu; vypršel mu čas, dovršil deadline atd.

metafory či metonymie. Pluralita výkladů a živost diskuzí v rámci práce s frazémy ukazovala, že i jediný frazém může být silným spouštěčem diskuse, komparace a tvořivého myšlení – tedy činností, které stojí v centru kognitivnělingvistického pojetí jazykového vzdělávání. (srov. Pacovská, 2015; Pacovská a kol., 2021).

Výše popsané způsoby práce s tradičními frazémy ukázaly, že obraznost jazyka aktivuje asociace a podporuje kreativní myšlení, diskuze a verbální formulace myšlenek rozvíjí slovní zásobu, vyjadřování myšlenek a dovednost sdílení, konfrontace individuálních interpretací se správným významem vede k hlubší internalizaci a didaktická transformace (tvorba úloh) rozvíjí schopnost reflektovat jazyk a přemýšlet o něm v pedagogické perspektivě.

Výše popsané typy činností odpovídají konstruktivistickému pojetí výuky – studenti nejsou pouhými příjemci hotového významu, ale aktivně jej konstruují, reflektují a ověřují. Kognitivnělingvistická perspektiva přitom umožňuje, aby si uvědomovali nejen to, co jazyk říká, ale také to, jak to říká – tedy jaké poznávací procesy stojí za jazykovým vyjádřením.

Práce s frazémy tak propojuje jazykové, kulturní i myšlenkové roviny. Rozvíjí schopnost abstrahovat, srovnávat, vytvářet analogie a interpretovat jazykové jevy jako zrcadlo lidské zkušenosti. Z hlediska rozvoje učitelských kompetencí představuje cennou cestu k tomu, jak u studentů podporovat jazykové vědomí, tvořivost i cit pro metaforu – tedy kvality, které přesahují rámec jazykové výuky a směřují k formování reflektovaného, kulturně zakotveného a kreativního učitele.

Pro učitelskou praxi je proto práce se tradičními frazémy cenná nejen jako jazyková kuriozita, ale především jako prostředek k rozvoji myšlení o jazyce, k uvědomování si kulturní kontinuity a k podpoře čtenářské gramotnosti.

Literatura

- ALTMANN, G. (2005): *Výstup na babylonskou věž: otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda.
- BRABCOVÁ, R. (1994): Frazémy ve slovní zásobě žáků 5.–8. ročníků. In *Filologické studie XIX*. Praha: Carolinum, s. 107–118.
- ČELAKOVSKÝ, F. L. (1852): *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. Praha: Nakladatelství František Řivnáč.
- ČECHOVÁ, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- ČECHOVÁ, M. (1985/1986a): Frazéologie a mládež. *Český jazyk a literatura*, 36, č. 3, s. 101–110.
- ČECHOVÁ, M. (1985/1986b): Frazéologie ve škole. *Český jazyk a literatura*, 36, č. 4, s. 145–150.
- ČECHOVÁ, M. (1986): Dynamika frazeologie. *Naše řeč*, 69, č. 4, s. 178–186.

- ČERMÁK, F. (2007): *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha: Karolinum.
- ČERMÁK, F. (ed.) (2009): *Slovník české frazeologie a idiomatiky (4, Výrazy větné)*. Praha: Leda.
- FLAJŠHANS, V. (1913): *Česká přísloví: sbírka přísloví a pořekadel lidu českého v Čechách, na Moravě a v Slezsku: přísloví staročeská*. Praha: nakladatelství F. Šimáčka.
- JANOVEC, L. (ed.). (2017–2024): *Svět v obrazech a ve frazeologii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha – Liberec: Univerzita Karlova v Praze – Technická univerzita v Liberci.
- JANOVEC, L. (2005): Nevětné frazémy v nové slovní zásobě. In Martincová, O. a kol.: *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, s. 147–158.
- JIRÁSEK, A. (1981): *Staré pověsti české*. Praha: Československý spisovatel.
- KOMENSKÝ, J. A. (1954): *Moudrost starých Čechů: Za zrcadlo vystavená potomkům (4. vyd.)*. Praha: SNKLHU.
- LANGHAMMEROVÁ, J. (2004): *Lidové zvyky: výroční obyčeje z Čech a Moravy*. Praha: Lidové noviny.
- MOKIJENKO, V. M. – STĚPANOVÁ, L. (2008): *Ruská frazeologie pro Čechy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- MRHAČOVÁ, E. (2000): *Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- PACOVSKÁ, J. (2015): Integrativní funkce komunikačního a kognitivního přístupu k výuce českého jazyka. In *Integrativní přístup v primárním vzdělávání: sborník z konference s mezinárodní účastí*.
- PACOVSKÁ, J. – NEBESKÁ, I. – RÖHRICH, A. – VAŇKOVÁ, I. (2021): *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Praha: Akropolis.
- SUCHÁ, J. (2014): *Trénink slovní zásoby pro každý věk*. Praha: Portál.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2020): Znalost a chápání biblické frazeologie v České republice podle dosaženého stupně vzdělání jejích obyvatel. In Janovec, L. (ed.): *Svět v obrazech a frazeologii II*. Praha: PedF UK.
- STĚPANOVÁ, L. (2007): *Rusko-český frazeologický slovník*. Olomouc, Univerzita Palackého.
- VAŇKOVÁ, I. – NEBESKÁ, I. – SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. – ŠLÉDROVÁ, J. (2005): *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- ZAORÁLEK, J. (1947): *Lidová rčení*. Praha: Fr. Borový.

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Technická univerzita Liberec, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra primární a preprimární pedagogiky

vera.vykoukalova@tul.cz

ORCID: 0000-0001-9393-0853